



Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação

ISSN: 0104-4036

ensaio@cesgranrio.org.br

Fundação Cesgranrio
Brasil

Correia Lima, Manolita; Machado Saraiva de Albuquerque Maranhão, Carolina
Políticas curriculares da internacionalização do ensino superior: multiculturalismo ou semiformação?
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 19, núm. 72, julio-septiembre, 2011, pp. 575-598
Fundação Cesgranrio
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399538138007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Políticas curriculares da internacionalização do ensino superior: multiculturalismo ou semiformação?

Manolita Correia Lima*

Carolina Machado Saraiva de Albuquerque Maranhão**

Resumo

Uma das premissas básicas presentes nos discursos de apoio à internacionalização do ensino superior é a sua capacidade de promover o multiculturalismo, desencadeando a construção de *curricula* mais críticos e reflexivos. Esses novos arranjos curriculares transformariam as escolas no epicentro das transformações sociais, em busca de condições de vida mais igualitária para todos. No entanto, ao invés da promoção da diversidade cultural, tem-se a defesa de uma forma particular de cultura, que busca sua legitimação através da padronização dos *curricula*, dos programas de curso, dos idiomas e das experiências culturais. Esse quadro marcoestrutural da educação precisa ser intensamente discutido nas instituições de ensino superior. Com base numa leitura crítica de relatórios e artigos em defesa do sistema de internacionalização em curso, procurou-se revelar os interesses privados envolvidos, buscando argumentar a importância das funções política e crítica da educação superior.

Palavras-chave: Internacionalização do Ensino Superior. Políticas Públicas para o Ensino Superior. Multiculturalismo. Semiformação.

Curricula politics and internationalization of higher education: multiculturalism or semiformation?

Abstract

One of the basic discourse premises in support of the internationalization of higher education is its ability to promote multiculturalism, helping the construction of more reflexive and critical curricula. These new curricula arrangements would transform schools in the epicentre of social transformations, seeking more egalitarian living conditions for all. However, instead of promoting cultural diversity, the internalization

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Professora titular do Programa de Mestrado da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM). E-mail: mclima@espm.br

** Doutora em Estudos Organizacionais, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Professora do Programa de Mestrado do Centro Universitário UMA, Belo Horizonte, MG. E-mail: carolina@maranhaoconsultoria.com.br

of higher education seems to spread a particular form of culture that seeks its legitimacy through the standardization of curricula, syllabi, language structure and cultural experiences. This macro structural education framework needs to be intensely discussed in higher education institutions. Based on a critical reflection of official reports and articles in defense of higher education internalization, we tried to reveal the private interests involved, in the hope of arguing for the importance of the political and critical objectives of higher education.

Keywords: Higher Education. Internalization of Higher Education. Multiculturalism. Semiformation

¿Políticas Curriculares de internacionalización de la educación superior: multiculturalismo o semiformación?

Resumen

Una de las premisas básicas presentes en los discursos de apoyo a la internacionalización de la enseñanza superior es su capacidad de promover el multiculturalismo, originando la construcción de planes curriculares más críticos y reflexivos. Esas nuevas propuestas curriculares transformarían las escuelas en epicentros de transformaciones sociales, en búsqueda de condiciones de vida más igualitaria para todos. Sin embargo, en vez de promover la diversidad cultural, se observa que se promueve la defensa de una forma particular de cultura, se busca su legitimación a través de la uniformización de planes curriculares, programas de curso, idiomas y experiencias culturales. Ese cuadro marco-estructural de la educación necesita ser más discutido en las instituciones de enseñanza superior. Basados en la lectura crítica de informes y artículos en defensa del sistema de internalización en curso, se buscó revelar los intereses privados involucrados, para argumentar la importancia de las funciones política y crítica de la educación superior.

Palabras clave: Internacionalización de la Educación Superior. Políticas Públicas para la Educación Superior. Multiculturalismo. Semiformación.

Introdução

Uma das premissas básicas presentes nos discursos de apoio à internacionalização do ensino superior é a sua capacidade de promover o multiculturalismo, através da interação constante de pessoas de origens étnicas e culturais das mais diversas possíveis. Essa troca de experiências desencadearia nas instituições de ensino o desenvolvimento de *curricula* mais críticos e reflexivos, buscando abarcar as diferentes visões sobre o mundo, próprias da diversidade cultural de seus alunos. Esses novos arranjos curriculares transformariam as escolas no epicentro das transformações sociais, em busca de condições de vida mais igualitária para todos (UNESCO, 2008).

No entanto, não é este tipo de resultado que se encontra nos processos de internacionalização do ensino superior. Ao invés da promoção da diversidade cultural, tem-se a defesa de uma forma particular de cultura, que busca sua legitimação através da padronização dos programas de curso, dos *currícula*, dos idiomas e das experiências culturais – isso está materializado nos temas tratados, nas abordagens priorizadas, na bibliografia obrigatória, na imposição de ler e publicar em inglês etc. Comprometidas com a lógica reprodutivista do sistema capitalista de produção, não se tem percebido o desenvolvimento de políticas curriculares críticas. Ao contrário, a internacionalização das instituições de ensino superior tem sido forte motor para o desenvolvimento de uma nova hegemonia (SANTOS, 2006). Sendo instituições de uma sociedade administrada (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), as escolas não têm conseguido se desvincular do sistema político neoliberal e, por isso, usam a multiculturalidade, presente nos diversos programas de internacionalização do ensino, como função ordenadora de modos específicos de organização política e econômica.

A educação, através da mobilidade de estudantes e docentes, tornou-se via de acesso rápido ao domínio cultural e suas propostas curriculares estruturam-se como ferramenta da indústria cultural (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), suprimindo as subjetividades e conformando-as ao sistema de produção capitalista. Estas políticas reforçam a semiformação (ADORNO, 2003), presente na obliteração das consciências, na burocratização dos processos educacionais e das experiências subjetivas. Esta é a configuração do *mundo administrado*, que obstrui a aptidão à experiência, identificando os sujeitos à realidade factual. Sua força justifica-se, porque, "a ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não-emancipação" (ADORNO, 2003, p. 43).

A semiformação consiste no aprendizado da satisfação das necessidades imediatas, restrita ao caráter afirmativo da cultura, expressa através do consumo de bens e serviços. Através da hipertrofia da satisfação concreta dos sentidos, trava-se a possibilidade da experiência formativa (MAAR, 2003). Por isso, Adorno não escolheu nomear este processo de "pseudo-formação" para que não contribuísse para a compreensão errada do fenômeno, uma vez que não se trata de formação falsa e sim de deformação, de adaptação à racionalidade instrumental:

A semicultura é semiformação cultural mesmo, isto é, deformação. Deformação que impede, que traz obstáculos à formação. Não se trata de uma ilusão, algo que pareça verdade, mas que é errado. Uma pseudocultura. Não! Trata-se de um processo impeditivo da formação cultural (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 14).

Mais grave que pseudo-formação, a semiformação atrofia a capacidade dos sujeitos de contato com a realidade, sendo que esta passa a ser percebida somente através de seu discurso, de sua representação. Isso configura a primazia da adaptação sobre a resistência. A realidade perde seu caráter contraditório (pelo menos ao nível de representação), prevalecendo o momento de adequação dos sujeitos à realidade naturalizada. E nesse contexto, "a formação seria anulada pela integração" (MAAR, 2003, p. 26).

Esse quadro marcoestrutural da educação precisa ser intensamente discutido nas instituições de ensino superior, visto o enorme número de cursos existentes em todo o mundo e o de bacharéis formados ano a ano. Com base numa leitura crítica de relatórios e artigos em defesa do sistema de internacionalização vigente, houve empenho em revelar os interesses privados envolvidos, buscando argumentar a importância das funções política e crítica da educação superior.

Para tanto, na primeira seção será apresentado breve panorama da internacionalização do ensino superior, destacando seus dilemas de reforço de desequilíbrio social e econômico já existente entre as nações. Na segunda seção, serão retomadas as principais teorias do currículo, para, em seguida, discutir-se a internacionalização do ensino superior, questionando até que ponto ela tem sido capaz de promover, em sua esfera política, o multiculturalismo crítico ou a semiformação. Na sequência, dar-se-á atenção ao currículo como resgate do projeto crítico/reflexivo da educação. Na última seção as conclusões deste trabalho serão reunidas.

Esclarecimentos de caráter metodológico

O texto corresponde a um ensaio acadêmico. Por esta razão não envolve a exploração de recursos metodológicos de natureza empírica. A reflexão proposta está fundamentada na consulta, interpretação e articulação de material bibliográfico – em forma de livros e artigos acadêmicos – e documental. Isso foi possível pela riqueza de contribuições encontradas na literatura disponível e pela frequência com que as agências internacionais multilaterais – particularmente Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – têm realizado e disponibilizado levantamentos mundiais que retratam a mobilidade de acadêmicos.

Breve panorama da internacionalização do ensino superior: o desequilíbrio como tônica

Os relatórios divulgados pela UNESCO (2008) e OCDE (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2006) confirmam o rápido crescimento dos números que revelam a intensificação da internacionalização

da educação superior, tendo como base apenas e somente a mobilidade dos estudantes: entre 1995 e 2005, o número mais que dobrou; entre 2000 e 2005, o número cresceu cerca de 800 milhões (Quadro 1). Neste contexto a *solidariedade acadêmica* – espírito que prevaleceu entre os programa de mobilidade de acadêmicos até muito recentemente – é cada vez mais substituída pela competição por estudantes solváveis (CHARLE et al., 2004) na medida em que representam importantes recursos (materiais e humanos) para as instituições dos poucos países que têm capacidade de atração de acadêmicos (estudantes, professores e sobretudo pesquisadores) (FILIPPETTI, 2007).

Quadro 1: Evolução mundial do número de estudantes estrangeiros no ensino superior (em milhares) 1975-2004.

PERÍODO	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005
NÚMERO ESTUDANTES	600	800	900	1.200	1.300	1.900	2.700
PERÍODO	-	1975/80	1980/85	1985/90	1990/95	1995/00	2000/05
TAXA CRESCIMENTO (%)	-	33,3	12,5	33,3	8,3	46,1	42,1

Fonte: Organisation for Economic Co-Operation and Development (2006).

Ao se concentrar no destino dos estudantes internacionais é possível perceber a flagrante hegemonia exercida pelas instituições norte-americanas e europeias (Europa Ocidental): as instituições educacionais localizadas nas duas macrorregiões foram responsáveis pelo acolhimento de 1.851.018 estudantes, em 2005 (UNESCO, 2007) (Quadro 2). Juntas, elas representam o principal destino dos estudantes da Ásia de Leste e Pacífico (426.223), América do Norte e Europa Ocidental (417.400), Europa Central e Oriental (230.409), Ásia do Sul e Oeste (156.079), África Sub-Saariana (133.916), Estados Árabes (132.864), América Latina e Caribe (129.485).

Curiosamente, enquanto as duas regiões (América do Norte e Europa Ocidental) são capazes de atrair expressivo contingente de estudantes internacionais (1.851.018), quatro outras – Ásia do Sul e Oeste (10.303), Ásia Central (33.958), América Latina e Caribe (36.536) e África Sub-Saariana (59.801) – conseguem atrair menos de 10% da matrícula internacional (140.328). Apesar de não ser o foco deste artigo, é impossível desconsiderar o impacto econômico decorrente da mobilidade acadêmica. Então, caberia questionar: quais são os países que, efetivamente, investem no estabelecimento de alianças estratégicas, trocas comerciais, geração de renda, e formação de imagem de marca? Quem se capitaliza com a comercialização de serviços educacionais?

Quadro 2: Distribuição dos estudantes internacionais: média regional de recepção (2004-2005).

REGIÕES	2004	2005
ESTADOS ÁRABES	61 983	67 440
EUROPA CENTRAL e ORIENTAL	168 015	209 356
ÁSIA CENTRAL	33 958	40 993
ÁSIA de LESTE e PACÍFICO	379 919	452 853
AMÉRICA LATINA e CARIBE	36 536	33 987
AMÉRICA do NORTE/EUROPA OCIDENTAL	1 704 735	1 851 018
ÁSIA do SUL e OESTE	10 303	10 658
ÁFRICA SUBSARIANA	59 801	62 175
MUNDO	2 455 250	2 728 480

Fonte: UNESCO (2006, 2007).

Considerando os dados referentes ao calendário escolar de 2006, apenas sete países (Estados Unidos da América, Reino Unido, Alemanha, França, Austrália, Canadá e Japão) foram responsáveis por mais de dois terços da matrícula mundial (1.871.005 dos 2.728.480 estudantes em circulação) (UNESCO, 2008), conforme Quadro 3.

Quadro 3: Principais países receptores de estudantes (2001-2006).

PAÍSES	2001	2002	2003	2004	2005	2006
ESTADOS UNIDOS	475 169	582 996	582 996	572 509	590 128	584 814
REINO UNIDO	225 722	225 722	227 273	300 056	318 399	330 078
ALEMANHA	199 132	219 039	240 619	260 314	259 797	259 797
FRANÇA	147 402	147 402	221 567	237 587	236 518	247 510
AUSTRÁLIA	105 764	120 987	179 619	166 954	207 264	207 264
CANADÁ	40 033	40 033	40 033	40 033	132 982	75 546
JAPÃO	63 637	74 892	74 892	117 903	125 917	130 124

Fonte: UNESCO (2003, 2004, 2005, 2006, 2008).

Os EUA são o principal território hospedeiro de estudantes internacionais do mundo - em 2006, suas instituições acolheram 584.814, o que corresponde a muito pouco menos do que a soma dos dois outros países mais importantes na recepção destes fluxos: Reino Unido (330.078) e Alemanha (259.797), que juntos perfizeram um total de 589.875 acadêmicos internacionais.

Na divisão mundial do trabalho universitário, há um conjunto de países de segunda ordem de importância em termos de recepção de estudantes, todos localizados na Europa Ocidental - Reino Unido (330.078), Alemanha (259.797) e França (247.510) que juntos foram responsáveis pela recepção de 837.385 estudantes. Enquanto o Reino Unido atrai, predominantemente, estudantes europeus, a França recebe estudantes do Norte da África.

Considerando a representatividade da matrícula internacional ainda há um terceiro grupo de países: Austrália (207.264) e Canadá (75.546). Estes países despertam particular atenção pelo fato de, em quatro anos (2001-2005), a população estudantil internacional ter praticamente duplicado (a Austrália passou de 105.764 para 207.264) ou triplicado (o Canadá passou de 40.033 para 132.982). Os números revelam que apesar de tradicionalmente os Estados Unidos (EUA), Reino Unido, Alemanha e França liderarem o *ranking* de recepção de acadêmicos internacionais, suas taxas de crescimento são incomparáveis às encontradas na Austrália e Canadá.

Os dados selecionados refletem a explícita coincidência entre capacidade de captação de estudantes, pujança acadêmica, poder político e econômico – entre os sete países com maior capacidade de atração de estudantes (EUA, Reino Unido, Alemanha, França, Austrália, Canadá e Japão) e constata-se que,

- a) seis têm sistemas de educação superior consolidados, tanto em termos quantitativos, quanto qualitativos¹;
- b) quatro têm sistemas privados de educação superior (Reino Unido, Austrália) ou predominantemente privados (Japão, EUA);
- c) seis estão localizados no Hemisfério Norte – EUA, Canadá, Reino Unido, Alemanha, França e Japão;
- d) seis fazem parte do G7 – Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Alemanha, França e Japão, três são ex-colônias britânicas (EUA, Canadá e Austrália) e duas ainda fazem parte do British Commonwealth²;
- e) quatro são anglo-falantes – EUA, Reino Unido, Austrália e Canadá;
- f) todos eles dispõem de uma política institucionalizada de atração de estudantes e para tanto investem expressivos recursos na divulgação dos respectivos sistemas de educação superior.³

Referindo-se à supremacia da língua inglesa em ambientes não apenas universitários, Milton Santos (2002, p. 110) adverte que “nas condições atuais, tudo o que se refere às ações hegemônicas na vida econômica, política e cultural parece se dizer em inglês”. Contudo, o autor chama atenção para um aspecto fundamental: “da mesma forma que não existe espaço global, senão espaços de globalização, também não existe língua universal, senão apenas uma língua universalizante” (SANTOS, M., 2002, p. 110). Com a preocupação de ser claro, Milton Santos (2002)

1 Os países que atraem maior número de estudantes internacionais apresentam expressivo número de instituições de educação superior classificadas no Academic Ranking of World Universities (2006): EUA = 168; Reino Unido = 42; Alemanha = 40; Japão = 34; Canadá = 23; França = 21 e Austrália = 15.

2 O British Commonwealth corresponde a comunidade formada por ex-colônias britânicas que usufruem de benefícios comerciais e de assistência educacional que favoreça alguma harmonização das políticas educacionais. Juntos são responsáveis por 30% do comércio mundial.

3 A exemplo das agências governamentais imbuídas da promoção do sistema de educação do país e respectivos atores – British Council (2008), Fulbright Commission (2008), Deutscher Akademischer Austausch Dienst (2008), CampusFrance (2008), Japan International Cooperation Agency (2008), Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (2008), Association des Universités et Collèges du Canada (2008), International Development Programme Education Australia (2008).

esclarece que enquanto os novos espaços linguísticos são espaços instrumentais, as linguagens territoriais correspondem a espaços vitais porque orgânicos.

Governos e instituições dos países da região da América Latina e Caribe parecem mais desafiados a criar condições de acesso à educação, à população autóctone. Além disso, historicamente, as iniciativas voltadas para a internacionalização da educação são predominantemente estabelecidas com os países centrais (EUA, Reino Unido, Alemanha, França, Espanha (Quadro 4), tradicionalmente associadas à emergência e ao amadurecimento dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, com a mediação do Estado.

Quadro 4: Destino dos estudantes latino-americanos (2007).

Países	N.estudantes exportados	Destino 1º	Destino 2º	Destino 3º	Destino 4º	Destino 5º
MÉXICO	25.073	USA (13.644)	Espanha (3.200)	Reino Unido (1.843)	França (1.440)	Canadá (1266)
BRASIL	20.778	USA (7.566)	França (1.846)	Espanha (1.837)	Portugal (1.796)	Alemanha (1.776)
COLÔMBIA	19.903	USA (7.660)	Espanha (4.242)	França (1.783)	Venezuela (1.206)	Alemanha (1.090)
PERU	11.579	USA (3.792)	Espanha (2.273)	Alemanha (899)	Itália (782)	França (506)
VENEZUELA	10.694	USA (5.514)	Espanha (1.739)	Cuba (948)	Portugal (504)	França (396)
ARGENTINA	10.514	USA (3.513)	Espanha (3.133)	França (779)	Alemanha (485)	Itália (416)
CHILE	8.679	USA (3.436)	Espanha (1.414)	Argentina (745)	Alemanha (619)	França (531)
BOLÍVIA	3.990	USA (1.053)	Argentina (709)	Cuba (604)	Espanha (526)	Alemanha (221)
URUGUAI	2.290	USA (549)	Argentina (496)	Espanha (457)	Cuba (327)	França (76)
COSTA RICA	1.716	USA (935)	Cuba (204)	Alemanha (116)	Espanha (115)	França (64)
CUBA	1.688	Espanha (818)	USA (198)	Alemanha (119)	Itália (103)	França (84)
TOTAL	116.904					

Fonte: UNESCO (2007).

Quais são os países latino-americanos que acolhem estudantes internacionais e qual é a origem dos estudantes acolhidos pelas universidades da região? Cuba acolhe 11.867, Venezuela atrai 2.060, Chile (1.088) e Costa Rica (1.015) recebem um pouco mais de mil estudantes, respectivamente. Possivelmente, o fato de Cuba ter investido em educação pública e de qualidade reconhecida nas áreas de Saúde e Educação, particularmente,

influa sobre a captação de estudantes provenientes de todas as regiões do mundo e é um dos poucos países que consegue promover a internacionalização ativa Sul-Sul (América Latina e Caribe, 11.867; Ásia, 309; e África, 1.668) (Quadro 5).

Quadro 5: Origem dos estudantes internacionais acolhidos por países da América Latina e Caribe (2007).

	Estados Árabes	Europa Central/ Oriental	Ásia Central	Ásia de Leste/ Pacífico	América Latina/ Caribe	América do N/ Europa Oc	Ásia do Sul Oeste	África sub-Saariana	N.I.
BRASIL	3	6		16	364	75	17	58	707
CHILE	5	14	1	50	1.088	803	1	3	1
COSTA RICA	2	11	1	40	1.015	445	3	-	43
CUBA	102	10	39	270	11.867	69	11	1.668	378
VENEZUELA	28	15		10	2.060	311	7	51	-

Fonte: UNESCO (2007).

Ratificando o quanto fatores geopolíticos, econômicos e culturais estão presentes nas decisões relativas à mobilidade estudantil, chama-se atenção para os seguintes aspectos:

- a) A educação superior nos países da América Latina ainda é pouco internacionalizada: as universidades da região acolhem reduzida parcela de estudantes oriundos das mais diversas macrorregiões (Estados Árabes; Europa Central e Oriental; Ásia – Central, de Leste, Oeste e Pacífico, e África Subsaariana). Exceção feita a Cuba (Quadro 5).
- b) A esmagadora maioria dos estudantes internacionais acolhidos pelas instituições da região é nativa de países latino-americanos, particularmente os espanhois: Cuba (11.867), Venezuela (2.060), Chile (1.088), Costa Rica (1.015), e Brasil (364) (Quadro 5).
- c) Sistemas de educação superior com pouca visibilidade mundial (apesar de acessíveis em termos acadêmicos, culturais, geográficos e financeiros) fazem parte das principais escolhas dos estudantes latino-americanos: a Argentina, por exemplo, é a segunda escolha para bolivianos (709) e uruguaios (496), além de ser a terceira para chilenos (745); Cuba, por sua vez, representa a segunda escolha para os costa-riquenhos, a terceira para os venezuelanos e bolivianos, e a quarta para uruguaios (Quadro 4).

- d) Os EUA são o destino preferido dos estudantes latino-americanos em mobilidade internacional, exceto Cuba. Compreensivelmente, o México contribui com o maior contingente: em 2005 enviou 13 644 estudantes para os EUA – praticamente o dobro do número de brasileiros (7 566) (Quadro 4).
- e) A Espanha corresponde ao primeiro destino dos cubanos e o segundo de mexicanos, colombianos, peruanos, venezuelanos, argentinos e chilenos – revelando a solidez dos laços acadêmicos existentes (Quadro 4).
- f) O mesmo não se pode afirmar do Brasil e Portugal: em 2005, Portugal acolheu menos de 10% dos estudantes brasileiros em mobilidade internacional: 1 796 dos 20 778 brasileiros em *séjour* de estudo no exterior. Curiosamente o país foi o quarto destino preferido, depois dos EUA, França e Espanha (Quadro 4).
- g) A Rússia está ausente do rol de cinco destinos preferidos pelos cubanos e os EUA se revelam a segunda rota preferida dos estudantes daquele país (Quadro 4).
- h) O Reino Unido aparece apenas uma vez como preferência – é o terceiro destino dos estudantes mexicanos – apesar de ser o segundo em matrícula internacional: acolheu 318.399 estudantes internacionais em 2005⁴.
- i) Apesar de estarem entre os 10 países que atraem maior contingente de estudantes internacionais, Japão e Austrália ainda não são rotas importantes entre os acadêmicos latino-americanos (Quadro 4).

Estudos culturais e multiculturalismo: um breve panorama

O multiculturalismo possui dois sentidos básicos, a saber: (1) descritivo e (2) prescritivo. A primeira característica refere-se à agregação dos diversos grupos culturais que compõem determinada sociedade em um mesmo *locus* de debate. O segundo sentido refere-se às escolhas éticas e políticas presentes no ato de trazer à tona grupos historicamente marginalizados, mesmo pelas teorias críticas modernistas. Para que ele seja realmente uma proposta educacional, deve incorporar as estratégias pedagógicas, rompendo com o etnocentrismo e levando para a sala de aula os aspectos específicos de linguagem, cultura e costumes dos grupos multifacetados (FORQUIN, 2000).

O multiculturalismo pode ser aberto e interativo, também conhecido como interculturalismo. Nesse sentido ele busca tornar as pessoas multiculturais, ou seja, respeitando as variadas formas de se compreender e significar determinadas situa-

4 Na Europa Ocidental não é raro que os países com elevada capacidade de atrair acadêmicos internacionais imponham anuidades mais elevadas aos estudantes não nativos de países da Comunidade Europeia, no caso do Reino Unido este valor varia de três a dez vezes, onerando sobremaneira famílias ou Governo dos países periféricos ou semi periféricos – De acordo com Filippetti (2007, p.17-19), “les étudiants étrangers hors de l’Union Européenne Paient au Royaume-Uni de 3 a 10 fois les droits d’inscription des étudiants nationaux”. Esta constatação faz Gabrielle Althoff (2008) – diretora do escritório do Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD) Brasil – afirmar que, em oposição à Alemanha, países como a Grã-Bretanha, Austrália e Nova Zelândia têm atraído estudantes estrangeiros pela ótica da sustentabilidade financeira e não da cooperação.

ções. Ao desenvolver-se este tipo de projeto, no entanto, carece haver cuidado para não engessar as características de determinados grupos sociais, transformando-as em estereótipos. Isso, ao invés de libertação, significaria aprisionamento: a forma de se vestir de um homossexual, a linguagem dos negros etc. (FORQUIN, 2000).

De acordo com Eagleton (2005), uma importante contribuição dos estudos culturais foi o destaque dado à cultura popular, tão desprezada pelos intelectuais que dominavam a academia. Derivada desta perspectiva veio a valorização da vida humana, salientando as questões do prazer, desejos e fantasias. O estudo da vida diária do homem (ou mulher) comum, valorizando-se sua prática cultural, inaugurou na educação uma nova forma de se pensar os espaços pedagógicos e a função da educação na sociedade multiculturalista (SANTOS, 2007). Associado a estas questões, o multiculturalismo legitimou o estudos acadêmico sobre gênero, trazendo para o centro da discussão a opressão vivida por diversos segmentos até então silenciados pelo paradigma objetivista de sociedade.

Diferentemente das correntes teóricas economicistas, em que a cultura se derivava de elementos econômicos, o multiculturalismo desloca o conceito de cultura para o centro da discussão, libertando-o de seus significados estruturalistas, deixando de corresponder a uma esfera separada da vida social material, passando a representar um novo modo de vida humana (MOREIRA, 2002).

Enquanto, de um lado, as teorias críticas modernas se interrogavam acerca da tecnocracia, da burocratização da sociedade e do avanço da ideologia capitalista nas instituições sócias, os estudos culturais preocupavam-se com questões emergentes, forjando novos conceitos e abordagens sobre política, sexualidade, ética, linguagem, cultural, além de questionamentos específicos sobre a psique e a civilização humana (SANTOS, 2007).

Crítica ao multiculturalismo desengajado

Segundo Eagleton (2005), os estudos culturais e o multiculturalismo tiveram uma grande importância como instância crítica na educação, principalmente ao reivindicarem espaços legitimados para os grupos marginais. Estes não eram contemplados pela teoria crítica da educação em voga porque esta voltava seus olhares para as questões macro econômicas e sociais, desenvolvendo análises sobre ideologia e alienação, desconsiderando as formas peculiares como a opressão e resistência são desenvolvidas nos pequenos grupos étnicos, religiosos etc.

Após o primeiro impulso crítico destes estudos (principalmente nas décadas 1960-70), o multiculturalismo tem se aproximado cada vez mais de uma visão fragmentária e pós-moderna da sociedade, limitando seu campo de atuação política. Seu propósito inicial – o resgate das minorias, através das políticas de inclusão – tem perdido espaço para o escárnio, a ironia e o discurso fragmentado do pós-

modernismo. Ao invés de promoverem a emancipação, estes estudos enamoram com os valores da cultura de mercado: "enquanto os estudos culturais, em um segundo momento, se concentraram em demonstrar o fugidio, o efêmero, a aparência, a superfície das coisas, a indústria cultural se adiantava, via espetáculos políticos e reality-shows da televisão, por exemplo" (SANTOS, 2007, p. 296).

Para Eagleton (2005, p. 106 apud SANTOS, 2007, p. 296), o multiculturalismo, em sua vertente pós-modernista:

Não gosta da ideia de profundidade e fica perturbado quando se trata de fundamentos. Estremece diante da noção do universal e desaprova perspectivas abrangentes. Ao contrário, acredita no local, no pragmático, no particular. E com este devotamento, ironicamente, difere muito pouco da erudição conservadora que detesta e que também só acredita no que pode ver e pegar.

O multiculturalismo perdeu-se quando não percebeu que o realismo que criticava nos idos dos anos 1960 e 1970 já se transformava em abstração: "tornava-se cada vez mais dependente em suas operações cotidianas, de mito e fantasia, riqueza ficcional, exotismo e hipérbole, retórica, realidade virtual e mera aparência" (EAGLETON, 2005, p. 101). A sociedade estruturada com base nas categorias do marxismo ortodoxo como classe social, alienação, e emancipação já estavam se tornando fluídas com o desenvolvimento do capitalismo financeiro⁵ notadamente marcado por suas características de abstração, globalização e exclusão.

Outra crítica à vertente de estudos pós-modernistas do multiculturalismo é que o prazer – sentimento humano derivado de experiências formativas/estéticas, portanto, emancipador – tem se transformado em prazer hedonista, autocentrado, portanto, alienador. Este prazer, que é amplamente divulgado pela sociedade do consumo, tornou-se mais uma ferramenta de controle do capitalismo (SANTOS, 2007). O prazer, transformado em autoindulgência, gratificação imediata e satisfação pessoal desintegra os grupos sociais. Ao invés de favorecer o desenvolvimento de uma sociedade coletivista, o multiculturalismo desengajado fabrica sociedades monadológicas; atomizadas.

Os estudos multiculturais tornam-se presa do sistema dominante quando fazem de sua bandeira política – a inclusão – um mero panfleto vazio de conteúdo. Eagleton (2005, p. 38) ironiza dizendo que neste sistema, "os ricos têm mobilidade, enquanto os pobres têm localidade". A solução para isso é proposta por Santos

5 Entende-se "capitalismo financeiro" como o ápice do sistema capitalista no regime neoliberal, em que todas as instituições (inclusive as sociais) são submetidas ao crivo do equivalente e fracionadas em "ações" a serem negociadas nos mercados da capital. As instituições empresariais transformam-se em capital aberto. Nesta mesma lógica, os grupos de minorias que não obtêm valor de troca no mercado globalizado são excluídos.

(2007): a situação só irá se modificar quando a solidariedade se transformar em um valor global, extinguindo as ações assistencialistas.

Ao espetacularizarem a cultura, os estudos multiculturais transformam-se em mercadorias de uma sociedade submetida à lógica da indústria cultural. Administrados corretamente estes “bens” enriquecem as grandes corporações, cada vez mais baseadas na venda de imagens, espetáculos, embalagens etc. A linguagem dominante é a da mídia: vibrante, fragmentada e superficial: “a emancipação, que não havia sido conquistada nas ruas e fábricas, pode ser alcançada, em vez disso, em intensidades eróticas ou no significado flutuante. Discurso e desejo vieram ocupar o espaço de Godard e Guevara que haviam falhado” (EAGLETON, 2005, p. 51).

Não se pode negar as contribuições dos estudos multiculturais na denúncia das opressões vividas pelas minorias e sua importância para se pensar a educação. Estes estudos expõem as feridas psicológicas e sociais impingidas pelo sistema capitalista, que nem mesmo os estudos críticos modernistas conseguiram alcançar. Porém, em sua vertente pós-modernista, o multiculturalismo pouco tem a dizer sobre o desenvolvimento de estratégias coletivas de resistência e mudança social.

A internacionalização do ensino superior: multiculturalismo ou semiformação?

Com a crescente valorização do conhecimento, Estado, empresas internacionalmente competitivas e algumas famílias passam a identificar e valorizar os centros acadêmicos que fomentam pesquisa e formam *profissionais cosmopolitas* – valiosos para o país, as empresas e com elevadas chances de influir sobre o sucesso profissional.⁶ Assim, a concentração dos melhores *ativos* no campo científico e tecnológico apenas reforça a concentração já existente em outras esferas (militar e econômica, por exemplo). Neste contexto, os desequilíbrios regionais se alargam na medida em que há flagrante descompasso entre os *ativos* conquistados nos países centrais, semiperiféricos e periféricos.

Quando, no contexto do *capitalismo cognitivo*, o conhecimento (*knowledge*) ganha centralidade por ser reconhecido como a principal força produtiva (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2007), a hegemonia exercida pelos países que dispõem de sistema educacional consolidado (porque acessível e concatenado às exigências do período histórico) parece não causar estranhamento. Além de contribuir para a educação dos jovens, colabora para o desenvolvimento de competências que os capacitam a enfrentar os desafios contemporâneos e conquistar o poder de influir sobre o desenho do futuro e o destino de muitos. Consoantes a esta lógica, cada vez mais as instituições de educação

6 Resultados de pesquisa realizada pelo Institut der Deutschen Wirtschaft Köln (apud VUILLETET, 2005, p. 34) revela que uma empresa sobre três oferece melhores perspectivas de emprego e remuneração aos titulares de duplo diploma.

superior em operação nos países centrais trabalham para a utilização privada do conhecimento (*marchandisation des savoirs*) (VUILLETET, 2005, p. 5), ferindo a autonomia (*einsamkeit*) e a liberdade (*freiheit*) acadêmicas – princípios basilares da universidade alemã, preconizados por Wilhelm von Humboldt (1997, p. 80) – e que inspiraram a criação de universidades em todos os continentes. Nos termos de Brouillette e Fortin (2004, p. 5),

Depuis 20 ans, la recherche universitaire s'est graduellement commercialisée et même industrialisée. La compétition économique internationale eut par effet d'introduire dans l'espace commercial tout le domaine de la recherche et du développement des produits et des procédés. Les universités, comme centres traditionnels de la recherche, ont donc été interpellées par les entreprises nationales pour qu'elles répondent à cette compétition.

Mais do que nunca, a atração de estudantes internacionais passa a representar divisas, seja pela imposição de taxas escolares, despesas que os estudantes (por meio de bolsas de estudo ou investimento proveniente de suas respectivas famílias) precisam arcar (transporte, habitação, alimentação, saúde, lazer etc.) durante a temporada de estudo no exterior, e principalmente pelo potencial de promover o país de acolhimento (língua, cultura, interesses políticos e econômicos etc.) no país de origem. A defesa de tais interesses, além de justificar a formulação de políticas de Estado comprometidas com a *caça aos estudantes solvíveis* (CHARLE et al., 2004, p. 968), valida decisões de liberar verbas para a criação e funcionamento de agências governamentais imbuídas da promoção do sistema de educação do país e respectivos atores: *British Council* (2008), *Fulbright Commission* (2008), *Deutscher Akademischer Austausch Dienst* (2008), *CampusFrance* (2008), *Japan International Cooperation Agency* (2008), *Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo* (2008), *Association des Universités et Collèges du Canada* (2008), *International Development Programme Education Australia* (2008), seriam exemplos do que se deseja ressaltar. Em tempo algum, os números relativos à mobilidade de acadêmicos internacionais foram contabilizados com tanta frequência e sistematização por agências internacionais tais como a Unesco e a OCDE⁷.

Considerando que os sistemas de educação dos países centrais nutrem interesse de acolher pessoas e, simultaneamente, os países periféricos necessitam enviar parte dos acadêmicos para estudar em universidades mundialmente notabilizadas, a educação internacional caminharia na direção de *uma outra globalização*, em que se ultrapassaria a estreiteza *do pensamento único* na busca da formação de verdadeira *consciência universal*? (SANTOS, 2006).

7 A massa de dados sobre educação superior internacional, divulgados em sítios oficiais, impressiona: UNESCO (2008), DEPP (2008), Institute of International Education (2008), HESA (2008).

Algumas pistas colaboram para se pensar sobre este questionamento. Em dossiê divulgado em 2007, a deputada Aurélie Filippetti (2007, p. 17) assegurou que os países reconhecidos pela capacidade de atração e acolhimento de acadêmicos (Estados Unidos, Reino Unido, e Austrália, particularmente) além de capitalizar recursos financeiros diretos e indiretos (sans pénaliser les étudiants nationaux et sans peser sur le budget de l'État), a) contribuem para ampliar a rede mundial de influência cultural e política; b) selecionam os melhores cérebros; c) beneficiam-se de mão de obra qualificada (mesmo que por tempo determinado); d) promovem transferência de tecnologia; e) criam ambiente de trabalho e aprendizagem multicultural; f) renovam a pesquisa e resistem à fuga de cérebros e g) além de enfrentarem a imigração não-controlada (g). A explicitação de visões como esta corrobora o pensamento de Milton Santos (2002, p. 113) quando o geógrafo assegura que "a história das relações internacionais dos últimos três séculos é também uma história de desvalorização do saber dos outros".

O que seria necessário para alterar este estado de coisas: adotar a *cultura educacional mundial comum* – na direção discutida por Dale (2004) – padronizando currículos, metodologia de ensino, sistemas de avaliação/acreditação? Oferecer cursos em língua inglesa? Atrair professores empreendedores? Prometer subemprego aos estudantes que atraem – a exemplo do Canadá e da Austrália? Neste contexto, como associar a internacionalização da educação a processos de integração, baseados na *solidariedade e cooperação internacionais*? Saber que recursos humanos e materiais provenientes dos países da periferia da economia mundo ajudam a financiar a educação dos países centrais não soa como algo fora do lugar? O fenômeno visto por este prisma não tende a contribuir para a emergência do que Boaventura de Sousa Santos (2002) e Antônio Teodoro (2003) nomeiam de *globalização hegemônica* (de cima para baixo), na direção do que Roger Dale (2004) nomeia de *cultura educacional mundial comum*?

O Currículo como resgate do projeto crítico/reflexivo da educação

A internacionalização do ensino superior é justificada com base em dois argumentos: (1) as instituições de ensino superior devem se organizar com base nos arranjos multiculturais; (2) os estudantes e/ou docentes incrementam suas empregabilidades, tornando-se mais atraentes para o mercado de trabalho. Curiosamente, ao aprofundar esta temática se encontra um cenário que contradiz o discurso em defesa do multiculturalismo. O questionamento proposto por Wrana Maria Panizzi (2006, p. 68, grifo nosso) traduz o desconforto causado pela defesa da universalização dos *currícula*,

Nesse debate, está igualmente em jogo nossa crença na pertinência da universidade como instituição ao mesmo tempo *universal e promotora da diversidade cultural*. Fala-se mui-

to na necessidade de "unificação" dos currículos de nossos cursos de graduação para facilitar a mobilidade acadêmica. Ora, por que não considerar a diversidade de currículos como face enriquecedora da mobilidade acadêmica?

A teoria do currículo, qualquer que seja a epistemologia utilizada, serve como pano de fundo quando se deseja saber quais são os conteúdos que merecem ser ensinados. Ela surge nos Estados Unidos, na década de 20, baseando-se nos princípios da Administração Científica de Taylor (SILVA, 1999). Originalmente, pretendia-se organizá-lo de modo que o "produto do ensino" (o *aluno*) pudesse ser planejado com riqueza de detalhes, garantindo determinado padrão de aprendizagem. Dentre as teorias curriculares formuladas, as tradicionais aceitam o *status quo* e concentram-se na questão técnica. "Dado que temos esse conhecimento (inquestionável?) a ser transmitido, qual é a melhor forma de transmiti-lo?" (SILVA, 1999, p. 16).

Uma leitura crítica do currículo presente nas propostas de internacionalização do ensino superior pode colaborar no resgate do potencial emancipatório da educação e promover o multiculturalismo crítico. Isso é possível, uma vez que tal leitura descortina as questões ideológicas e propõe formas de organização social mais igualitária.

As políticas de internacionalização formuladas por governos e universidades tendem a reforçar determinado sistema de ensino já hegemônico, apesar do discurso de valorização da multiculturalidade. Elas funcionam como ferramentas da indústria cultural, em favor da manutenção do *status quo*. Isso pode ser encontrado nos programas de internacionalização orientados pela padronização e não pela diversificação de experiências educacionais. Isto está impresso na arquitetura dos *currículos*, nos processos seletivos, na carga horária prevista, no sistema de equivalência adotado, nas metodologias exploradas, no idioma utilizado, nos estágios obrigatórios etc. O sistema de avaliação (ou índice) de sucesso destas iniciativas parece revelador do que se deseja ressaltar – nunca tantos *rankings* foram formulados e ganharam visibilidade mundial, nunca as universidades estiveram tão submissas aos critérios adotados pelos responsáveis por tais *rankings*: afinal eles são capazes de promover ou não determinado curso ou instituição em esfera mundial.

Tudo leva a crer que esta política promove o que Olgária Mattos (2008) nomeou de *mobilização do ensino superior*, ou seja, a identificação da universidade com as demandas do sistema produtivo, tornando-a *eficiente* ao abrir mão de sua responsabilidade como instância de promoção da reflexão crítica. Em suas palavras.

O rebaixamento educacional é generalizado e dificulta que a crise tenha na cultura um espaço de reflexão e criatividade instigadora de novas soluções. [...] Um rebaixamento sob diferentes formas: o diploma universitário virou um

fetichismo para, supostamente, abrir portas que não se abrem; a cultura assumiu contornos de saberes episódicos, adaptados à assimilação de portadores de uma bagagem escolar mínima; predomina na vida acadêmica um individualismo entediante, no fundo não existe ambiente universitário (MATTOS, 2008, não paginado).

A ênfase na esfera reprodutora da escola acentua seu papel de formadora de trabalhadores flexíveis, capazes de lidar com as novas tecnologias, ajustando-os às exigências da sociedade capitalista (NOVELLI, 2006). Segundo Horkheimer (2002), a sociedade industrial apresenta inúmeras possibilidades de expandir seus horizontes com o aprimoramento do conhecimento técnico, mas, ao mesmo tempo, possui elementos regressivos que reduzem a autonomia do homem. Disto decorre a transformação da racionalidade do trabalhador em ajuste, submissão da consciência e alienação. Ele perde sua aptidão de experimentar o mundo através de sua subjetividade, atrofiando sua capacidade crítica. A competência deste sujeito é medida pela sua eficiência:

O indivíduo eficiente é aquele cujo desempenho consiste numa ação somente enquanto seja a reação adequada às demandas objetivas do aparato, e a liberdade do indivíduo está confinada à seleção dos meios mais adequados para alcançar uma meta que ele não determinou (MARCUSE, 1999, p. 98).

Quando se propõe o resgate da teoria crítica curricular como estruturadora de políticas de internacionalização mais reflexivas, pretende-se melhor compreender "a maneira como a lógica e os modos de controle do capital estão entrando na escola através da forma assumida pelo currículo, não apenas através de seu conteúdo. E essa relação entre forma e conteúdo será crucial na análise da reprodução e da contradição" (APPLE, 1989, p. 45). Mais importante que saber o que é o currículo, é compreender para que (quem) ele serve, sob quais premissas ele tem sido construído e acompanhado.

Essa concepção de currículo, denominada por Apple (1989) de *dupla concepção*, é a chave para compreender seu potencial emancipatório, dada a existência de contradições em sua concepção, capazes de gerar consciências críticas. Abrem-se, portanto, portas que viabilizam ações políticas nas escolas.

O que não é possível esquecer é que as escolas são instituições eminentemente contraditórias – cada vez mais pressionadas a assumir múltiplas funções e não raro tais funções se revelam intrinsecamente contraditórias (SANTOS, 1997) e isso dificulta se pensar consequentemente na educação formativa, crítica e direcionada para a emancipação dos sujeitos. Apple (1989) esclarece sobre esse papel ambíguo da escola: vista como um aparelho do Estado, as escolas têm um papel duplo, elas legitimam o sistema, através de uma

ideologia meritocrática imprecisa (o que recria a desigualdade); e criam as condições para a acumulação do capital, através da ordenação, seleção e certificação de um corpo discente hierarquicamente organizado. Entretanto, este duplo papel da escola entra em conflito um com o outro, gerando as contradições, que são o fruto da resistência e crítica.

Em vez de um processo de trabalho totalmente controlado pelo capital, em vez de estruturas rígidas e fechadas de autoridade e de normas de pontualidade e de obediência, o que vemos é uma complexa cultura do trabalho. Essa mesma cultura do trabalho fornece importantes elementos para a resistência do trabalhador, para a ação coletiva, para o controle informal da cadência e qualificação e para a reafirmação de sua própria humanidade (APPLE, 1989, p. 40).

A título de exemplo: para maior acumulação de capital é necessário manter a sociedade dinâmica, cabendo à escola desenvolver elevado senso entre seus estudantes. Entretanto, esta mesma capacidade crítica pode se voltar contra o capital, desafiando-o. É possível visualizar este quadro em relação aos estudos críticos de administração, frequentemente utilizados como estratégias reformistas em prol do capital, mas que também têm servido àqueles que querem contestar a forma vigente de se fazer administração, desafiando seus princípios, subvertendo a ordem e propondo novas formas de organização social, fora da racionalidade instrumental que tem prevalecido entre os autores e reproduzida em sala de aula, pelos professores.

A teoria crítica do currículo empreende esforços teóricos para a superação da educação instrumental, por meio da ação na práxis. Adorno (2003, p. 45) tem consciência de que a pedagogia crítica atinge poucas pessoas, em comparação com o sistema alienante, uma vez que

na prática, só atingirá as pessoas que se revelam abertas a ela [...] entretanto nunca é demais utilizar o esclarecimento para reforçar ainda mais este grupo contra a opinião não-pública. Poderíamos imaginar inclusive que deste grupo surjam quadros de liderança cuja atuação nos diferentes planos acabe atingindo o todo, e as chances para uma tal atuação soa tanto mais favoráveis quanto mais conscientes forem eles próprios.

Espera-se que este exercício de reflexão leve os sujeitos à superação da força do imediato, da naturalização da vida humana, da coisificação do homem no trabalho, pela mercadorização das relações sociais e pela degeneração da consciência crítica. Neste contexto, a educação não pode se restringir a perguntar *o que e como ensinar*. Mas, sobretudo, se preocupar em definir fundamentadamente “para onde conduzir e quem é o indivíduo que se pretende formar” (NOVELLI, 2006, p. 24).

Considerações finais

Apesar de o tema ainda suscitar pouco interesse entre os acadêmicos brasileiros, a literatura internacional sobre internacionalização do ensino superior não é modesta – da década de 1990 em diante, observa-se expressiva preocupação com as diversas faces que o fenômeno apresenta, desde a acadêmica até a cultural, política e econômica (BROUILLETTE; FORTIN, 2004, p. 5).

Como foi descrito, a internacionalização tem construído novas configurações para o ensino superior, tornando-o mais global e homogêneo. Sua contribuição é inegável, principalmente se considerarmos os ganhos para os participantes, que ampliam seu escopo de atuação profissional, desenvolvem redes de relacionamento e aprendem hábitos e costumes de uma cultura diferente da sua. Por outro lado, essas experiências internacionais tendem a promover a padronização dos currículos, das culturas e das consciências. Isso acontece porque este processo reflete a desigualdade econômica/social vivenciadas entre as diferentes nações participantes. Isso cria um campo fecundo para a intervenção de organismos internacionais na configuração dos produtos educacionais a serem trocados no mercado global. Nas palavras de Santos (2007, p. 304) esse interesse pode ser explicado da seguinte forma: "As empresas e organizações nacionais e internacionais [...] compartilham do interesse pela manutenção do capitalismo, a preocupação em produzir mão-de-obra capaz de garantir os interesses do sistema, a aversão por conflitos e lutas que possam desestabilizá-lo".

Apesar de atrelar o crescente processo de internacionalização à valorização da *multiculturalidade* e do *multilinguismo*, a política adotada por governos e instituições de ensino reforça o modelo de educação preconizado pelos países hegemônicos, justamente aqueles que dominam a matrícula internacional. Ela configura-se, portanto, como ferramenta da indústria cultural: ao invés de promover a diversidade, prevalece a padronização dos *serviços oferecidos* – a arquitetura dos cursos, o desenho dos *currícula*, a formulação do programa de ensino, o idioma adotado etc.

O resultado desta política fortalece a "razão instrumental" (IANNI, 2005, p. 97) e promove a "mobralização do ensino superior" (MATTOS, 2008) – dinâmica que reduz a Universidade às demandas do sistema produtivo. Essa supressão é ideológica e necessária para manter a ordem do "mundo administrado" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985) na perspectiva de uma espécie de "colonialismo de mercado" (IANNI, 2005, p. 134). Com base numa leitura crítica de relatórios e artigos em defesa do sistema de internacionalização vigente, se procurou revelar os interesses privados envolvidos, buscando argumentar a importância das funções política e crítica da educação superior.

O currículo tradicional "representa forte comprometimento com uma visão de racionalidade que é a-histórica, orientada por consenso e politicamente conservadora" (GIROUX, 1997, p. 46). A teoria crítica do currículo, por sua vez, toma forma na década de

60, seus teóricos partem do princípio que os currícula são estruturas que ocultam determinadas concepções de ideologia, reprodução sociocultural, poder e classe social. Contrapondo-se a isso, propõem que o currículo crítico privilegie o estudo de questões relacionadas à “emancipação, libertação, resistência e conscientização” (SILVA, 1999).

A reunião de indícios aponta que a internacionalização da educação realizada por meio de programas de mobilidade estudantil dificilmente irá colaborar para a promoção do multiculturalismo, expresso pela integração baseada no respeito às diferentes culturas, etnias, religiões etc. Percebe-se, ao contrário, que a internacionalização tem servido de canal condutor de tipos específicos de cultura (a dos países do centro da economia mundo), tornando-as paradigmas de qualidade, cidadania e sucesso para as culturas tidas como menos importantes (as dos países periféricos e semiperiféricos).

Argumentamos que, construídas à luz da indústria cultural, a multiculturalidade fruto dos programas de internacionalização, indicam terem se tornado mercadorias submetidas à lógica de mercado. Vistas desta forma, elas ajudam a alimentar a hegemonia neoliberal, ao invés de libertação e emancipação dos grupos excluídos. Concluimos, portanto, com base nos dados apresentados, que os processos de internacionalização tendem à promoção de um multiculturalismo desengajado, que favorece a sujeição de uma cultura econômica e politicamente mais fraca à dominante ao invés de proporcionar o desenvolvimento de um multiculturalismo crítico, preocupado com a emancipação das pessoas e a criação e bases sociais para uma vida mais justa.

Acredita-se que as políticas de internacionalização carecem ser problematizadas e compreendidas com fundamentos conceptuais e teóricos das Ciências Sociais uma vez que tem prevalecido um discurso informativo, pretensamente neutro e asséptico e por isso mesmo contribui pouco para a compreensão do fenômeno que ultrapassa de longe os muros das universidades e ganha dimensões políticas e econômicas de caráter mercantil, com consequências diferentes para países do centro da economia-mundo e para países periféricos e semiperiféricos.

Possivelmente, com exceção das políticas de internacionalização preconizadas para os países que formam a União Européia, as demais parecem usar o apelo de o mundo ultrapassar as limitações da bipolaridade (PAVLOV, 2000) na direção da multipolaridade (GRESH, 2008) e, que por isso mesmo, a valorização do multiculturalismo e do multilinguismo é inevitável (UNESCO, 2008). No entanto, o que permanece uma verdade inconveniente são os escândalos da imigração seletiva adotada pelos países do centro da economia-mundo, o vexame decorrente dos trabalhadores imigrantes sem documentos – uma das faces da ‘escravidão moderna’ (PIOT, 2008), e o financiamento de parte do ensino e da pesquisa dos países ricos pelos países pobres.

Sem a devida análise crítica, estas políticas podem transformar-se em medidas reacionárias de educação, edificando arranjos curriculares tecnicistas, transformando-a em fios condutores de visões monolíticas da sociedade, o que reforça o quadro da "semiformação e da mercadorização do ensino" (ADORNO, 2003).

Há ciência da complexidade do tema tratado neste artigo, que apresenta imbricações muito mais complexas das aqui tratadas, mas se acredita ter contribuído para um debate que se faz cada vez mais necessário na academia e que ainda, tem sido pouco desenvolvido pelos acadêmicos brasileiros.

Referências

- ACADEMIC RANKING OF WORLD UNIVERSITIES. ARWU 2006. Shanghai, 2006. Disponível em: <<http://www.arwu.org/ARWU2006.jsp>>. Acesso em: 2 ago. 2011.
- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *A dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALTHOFF, G. Formas de financiamento para a mobilidade de estudantes e professores: ações e perspectivas. In: FÓRUM BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INTERNACIONAL, 1., 2008, São Paulo. *Trabalhos apresentados...* São Paulo, 2008.
- APPLE, M. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ASSOCIATION DES UNIVERSITÉS ET COLLÈGES DU CANADA. Ottawa, Ontario, 2008. Disponível em: <<http://www.aucc.ca/>>. Acesso em: 20 out. 2008.
- BRITISH COUNCIL. *Learn, share, connect worldwide*. London, 2008. Disponível em: <<http://www.britishcouncil.org/>>. Acesso em: 20 out. 2008.
- BROUILLETTE, V.; FORTIN, N. *La mondialisation néolibérale et l'enseignement supérieur*. [S. l.], 2004. Mimeografado.
- CHARLE, C. et al. Ensino superior: o momento crítico. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 88, p. 961-975, out. 2004. Edição Especial.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma 'cultura educacional mundial comum' ou localizando uma 'agenda globalmente estruturada para a Educação'. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DEPP [SG]: direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Paris, 2010. Disponível em: <<http://www.pleiade.education.fr/portal/pleiade/depp>>. Acesso em: 2 ago 2011.

DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCH DIENST. DAAD. Bonn, 2008. Disponível em: <<http://www.daad.de/deutschland/>>. Acesso em: out. 2008.

EAGLETON, T. *Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

ESPAÑA. Ministerio De Asuntos Exteriores y de Cooperación. *Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo*. Madrid, 2008. Disponível em: <<http://www.aecid.es/>>. Acesso em: 2 ago. 2011.

FILIPPETTI, A. *Action extérieure de l'état rayonnement culturel et scientifique*. Paris: Assemblée Nétionale, 2007.

FORQUIN, J.-C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, ano 21, n. 73, dez. 2000.

FULLBRIGHT COMMISSION. *Award and advice for US-UK exchange*. London, 2008. Disponível em: <<http://www.fulbright.co.uk/>>. Acesso em: out. 2008.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRESH, A. A marcha para a multipolaridade. *Le Monde Diplomatique Brasil*, São Paulo, p.10-11, nov. 2008.

HESA. Cheltenham, GL, 2008. Disponível em: <<http://www.hesa.ac.uk/>>. Acesso em: out. 2008.

HORKHEIMER, M. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2002.

HUMBOLDT, W. von. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In: ROCHA, J. C. de C. *Um mundo sem universidades?*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1997. p.79-100.

IANNI, O. *A sociedade global*. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION. Washington, DC, 2011. Disponível em: <<http://opendoors.iienetwork.org/>>. Acesso em: 2 ago. 2011.

INTERNATIONAL DEVELOPMENT PROGRAMME EDUCATION AUSTRALIA. Melbourne, Victoria, 2008. Disponível em: <<http://www.idp.com/>>. Acesso em: 20 out. 2008.

JAPAN INTERNATIONAL COOPERATION AGENCY. Tokyo, 2008. Disponível em: <<http://www.jica.go.jp/>>. Acesso em: out. 2008.

MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

MARCUSE, H. *Tecnologia, guerra e fascismo*. São Paulo: UNESP, 1999.

MATTOS, O. O "New Deal" de hoje passa pela redução da jornada de trabalho. *Agência Carta Maior*, 21 out. 2008. Economia. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=15317>. Acesso em: out. 2008.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 79, p. 15-38, ago. 2002.

NOVELLI, G. *Currículo por módulos e educação profissional técnica: crítica da formação para o mercado de trabalho*. 2006. 208 f. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Education at a glance: OECD Indicators 2006*. Paris, 2006.

_____. *OECD science, technology and industry: scoreboard 2007*. Paris, 2007.

PANIZZI, W. M. Cooperação internacional: solidariedade e diálogo entre iguais?. In: GAZZOLA, A. L. A.; ALMEIDA, S. G. (Org.). *Universidade: cooperação internacional e diversidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006. p. 61-68.

PAVLOV, O. A teoria do 'mundo bipolar' *Le Monde Diplomatique Brasil*, São Paulo, set. 2000.

PIOT, O. Os subterrâneos da ilegalidade. *Le Monde Diplomatique Brasil*, São Paulo, ano 1, n. 11, p.14-15, jun. 2008.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, B. S. Os processos da globalização. In: _____. (Org.). *Globalização: fatalidade ou utopia?*. 2. ed. Porto: Afrontamento, 2002. p. 31-106.

SANTOS, L. L. Currículo em tempos difíceis. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45. p. 291-306, jun. 2007.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

_____. O tempo despótico da língua universalizante. In: _____. *O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania*. São Paulo: PubliFolha, 2002. p.109-114.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TEODORO, A. *Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo: Cortez, 2003.

UNESCO. Institut de Statistique. *Data Centre*. Montreal, 2009. Disponível em: <<http://stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/document.aspx?ReportId=143>>. Acesso em: 2 ago. 2011.

_____. Institut de Statistique. *Recueil des données mondiales sur l'éducation: statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*, 2006; 2007. Montreal, 2008.

VUILLETET, G. *Comparaison internationale des politiques d'accueil des étudiants étrangers: quelles finalités? Quelles moyens?* Paris: Conseil Économique et Social, 2005.

WISSENSCHAFT WELTOFFEN. Hannover, 2011. Disponível em: <<http://www.wissenschaft-welttoffen.de/impressum>>. Acesso em: 2 ago. 2011.

ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

Recebido em: 03/09/2010

Aceito para publicação em: 05/06/2011